
Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos¹

Social Education Professionals in Community Social Services: A Multiple Case Study

LAURA VARELA CRESPO

Universidad de Santiago de
Compostela
laura.varela@usc.es

Resumen: Los servicios sociales son un referente básico en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, a la que la Educación Social debe contribuir de modo decisivo. El objetivo de la investigación es analizar las características de las intervenciones socioeducativas promovidas por los servicios sociales comunitarios y profundizar en la tarea pedagógica que desempeñan los educadores y educadoras sociales en este ámbito. A partir de un estudio de casos, se constata que las prácticas educativas se centran esencialmente en la atención individual, urgente e inmediata y que la perspectiva educativa continúa ocupando un lugar secundario en tales servicios.

Palabras clave: educación social; servicios sociales; estudio de casos; práctica profesional.

Abstract: Social services are a basic benchmark of the improvement in society's quality of life, to which Social Education must decisively contribute. The object of the investigation is to analyse the characteristics of socio-educational actions promoted by community social services, and further examine the teaching methods used by social educators in this field. The findings of this multiple case study confirm that educational tasks are essentially centred on individual, urgent and immediate cases, and that in the educational outlook continues to be secondary in community social services.

Keywords: social education; social services; case study; professional practice.

1 La Tesis Doctoral de la que se deriva este artículo ha sido realizada en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) contando con la financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (AP2007-04471).

INTRODUCCIÓN

Que los servicios sociales ya no son lo que eran –ni lo que debieran ser– es una realidad evidente. Los profundos cambios sociales, económicos, laborales, institucionales, etc., que están afectando al sistema de bienestar en el actual contexto de crisis generalizada, lo corroboran. Así se constata también en los informes que diferentes entidades, centros de investigación y organizaciones (Intermón Oxfam, 2012; Asociación estatal de directores y gerentes de servicios sociales –índice DEC 2013–; Fundación FOESSA, 2014, etc.) han ido publicando en materia de bienestar social, desde que en el año 2008 la caída de Lehman Brothers marcara el inicio de una inestable situación financiera internacional (Gran Recesión), con consecuencias imprevisibles a medio y largo plazo.

La concepción predominante de los servicios sociales en el contexto español presenta un carácter restringido, al ser definidos como una rama específica de la política social, diferenciada de la sanidad, la educación, las pensiones o las políticas de vivienda. A pesar de los avances registrados en la articulación de este sistema, desde que con la aprobación de la Carta Magna en 1978 se comenzara a hablar de un sistema público de servicios sociales en un Estado social, democrático y de derecho, no se ha garantizado un compromiso suficiente por parte de las Administraciones (Estatad, Autonómica y Local) ni en su cobertura universal, ni en la financiación necesaria para implementar y consolidar unos servicios sociales abiertos, igualitarios, próximos y de calidad. En consecuencia, los desequilibrios interterritoriales son notables.

Según los resultados difundidos por el informe de la Asociación estatal de directores y gerentes de servicios sociales titulado “Índice DEC” (García Herrero et al., 2013), se pone en evidencia que los servicios sociales en España presentan un nivel de desarrollo débil, consecuencia en parte del tradicional atraso que arrastra el país en esta materia, al haberse incorporado tardíamente –a finales de los setenta– a las estrategias de bienestar, que otros países del entorno ya llevaban décadas practicando. La aplicación de este índice muestra la gran disparidad de esfuerzos, cobertura y derechos garantizados entre los territorios autonómicos (por ejemplo, Cataluña se sitúa en un nivel de desarrollo “medio bajo”, Extremadura e Islas Baleares presentan un nivel “débil” y otras Comunidades como Galicia o Andalucía exhiben un nivel “irrelevante” de desarrollo); resultados que nos sitúan ante 17 subsistemas de servicios sociales construidos en función de la voluntad política, la asunción de competencias en esta materia y las respectivas posibilidades de financiación (Subirats, 2007).

Esta situación podrá verse agravada en los próximos años tras la reciente reforma local (*Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la*

Administración Local), que reduce las competencias municipales referidas a los servicios sociales a la “evaluación e información de situaciones de necesidad social y la atención inmediata a personas en situación o riesgo de exclusión social” (art. 25.e), con la previsible disminución del número de equipamientos, profesionales y programas; siendo lo más destacable de la reforma el distanciamiento entre el sistema y su población de referencia, así como el debilitamiento de principios básicos como la descentralización, la atención personalizada, la equidad o el enfoque comunitario.

En el marco de estos servicios, los antecedentes de la actual figura del educador y la educadora social se sitúan en los “educadores especializados”, que vienen a homogenizar su formación junto con los animadores socioculturales, educadores del tiempo libre y educadores de adultos, tras la aparición de la titulación universitaria que da nombre a la profesión. En el año 1991 se aprueba la Diplomatura en Educación Social (*R.D. 1420/1991, de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991*), orientada hacia la formación de un educador en los siguientes campos: educación no formal, educación de adultos (incluido tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas y acción socioeducativa. En aquel entonces, dependiendo de los Planes de estudio, la formación relacionada con los servicios sociales no formaba parte de las materias troncales, sino de aquellas de carácter obligatorio u optativo.

Posteriormente, tuvo lugar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, en cuyo proceso la *Red de Educación* (2004) jugó un papel fundamental, reuniendo a un amplio panel de expertos que consensuaron y presentaron una propuesta común acerca de los nuevos títulos de grado y los perfiles profesionales del pedagogo y el educador social (Villa, 2005). Como resultado de la reforma, actualmente el título de Grado en Educación Social consta de 240 créditos (ECTS), distribuidos a lo largo de cuatro años académicos. Entre sus activos más importantes, cabe destacar “su capacidad para dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas, muchas de ellas emergentes (...) que obligan a repensar la naturaleza y el alcance de la educación como una práctica extensible a cualquier tiempo y espacio de la vida de las personas” (Caride, 2008, p. 122).

No obstante, en los Planes de estudio de los nuevos títulos de Grado, las guías docentes de disciplinas vinculadas al sistema público de servicios sociales se centran mayoritariamente en el estudio del marco normativo-legal, su estructura y funcionamiento, quedando implícito en muchas de ellas el análisis de las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en este espacio de actuación profesional. Algunas Universidades enfatizan el enfoque pedagógico y el papel del educador

social en los servicios sociales, tal es el caso de la Universidad de Girona en la materia optativa “El educador social en el ámbito de la atención primaria de servicios sociales”, o la de Santiago de Compostela en la materia de “Educación social, servicios sociales e iniciativa ciudadana”, pero en general predomina la tendencia anteriormente señalada.

Esta situación no es exclusiva de los servicios sociales, sino que afecta también a otras temáticas que deberían considerarse esenciales en la trayectoria formativa de los futuros educadores y educadoras sociales, tal es el caso de la formación específica en género. Según el estudio realizado por Bas, Pérez de Guzmán y Vargas (2014) en 36 universidades españolas (29 públicas y 7 privadas), este tipo de formación no sólo es escasa, sino que los propios estudiantes desconocen su derecho a recibirla y a poder reclamarla, tal y como establece la legislación vigente.

El conjunto de estas circunstancias permite afirmar, de acuerdo con Romans (2000, p. 229), que en la práctica “los educadores deben entresacar de los mensajes y contenidos de los cursos, los aspectos más educativos, para que puedan orientar alguna práctica a su quehacer diario. De ahí que para motivar su trabajo y facilitar su formación sería aconsejable que algunas de estas actividades fueran expresamente dirigidas (...) a la orientación de los aspectos educativos de sus intervenciones”. Bajo esta óptica, emerge una reivindicación histórica referida a la necesidad de alcanzar una mayor coordinación entre el mundo académico y la práctica profesional, a fin de poder articular un curriculum formativo fundamentado en las teorías pedagógicas básicas y en el contacto directo con la realidad.

Ciertamente, aunque a lo largo de nuestra investigación se han identificado un conjunto de estudios previos realizados desde una mirada educativa (Romans, 2000; Gómez Serra, 2004; Vallés, 2009), debe señalarse que la bibliografía sobre servicios sociales ha sido elaborada “hasta hace poco, siempre desde la perspectiva del trabajo social, sin la debida consideración de la vertiente educacional” (Fermoso, 1994, p. 323). De ahí que, tal y como se apunta desde los últimos modelos de organización y actuación de los servicios sociales (Navarro, 2009), resulte evidente la necesidad de enfatizar la dimensión socioeducativa de estos servicios reforzando su carácter de contexto pedagógico-social, al tiempo que se han de dilucidar los significados de las múltiples actuaciones que en nombre de la Pedagogía-Educación Social se están llevando a cabo.

En este marco, con el propósito de contribuir a la ruptura de la visión asistencial y consolidar orientaciones preventivas y transformadoras en el campo de la Educación Social que justifiquen el valor pedagógico de las prácticas profesionales, el objetivo de nuestro estudio se centra en analizar las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales

comunitarios, y en profundizar en la tarea pedagógica que, en ellos, desarrollan los educadores y educadoras sociales. Este objetivo general se corresponde con las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?; ¿cuál es el papel de la educación en el quehacer profesional de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales?

MÉTODO

El estudio de caso múltiple, basado en la recogida de datos de varios casos relacionados entre sí por el fenómeno estudiado, ha sido la metodología utilizada en la investigación. A continuación se sintetizan los pasos seguidos en su desarrollo.

Muestra intencional y definición del estudio de caso múltiple

En este apartado se describen los municipios seleccionados para la realización del estudio de caso múltiple centrado en el sistema público de servicios sociales de primer nivel de atención a la ciudadanía. El estudio de caso, como metodología de análisis de la realidad social, ha sido utilizado por diversas tradiciones investigadoras pertenecientes a la sociología, la evaluación educativa, la antropología, etc. En concreto, en la Pedagogía-Educación Social el avance del estudio de casos ha tenido lugar en los últimos treinta años, periodo en el que han proliferado en las Universidades españolas proyectos de investigación de carácter pedagógico-social en torno a temáticas diversas (pedagogía del ocio, pedagogía de la inadaptación, educación de adultos, etc.). Pero, ha sido fundamentalmente en las Tesis doctorales donde se ha utilizado más este método de indagación, mayoritariamente tomando como referencia una única unidad ($N=1$), bien sea un sujeto, una escuela o un barrio concreto.

Centrándonos en el estudio de caso colectivo o múltiple, cabe señalar que dicho método consiste en identificar y analizar realidades que, aun siendo diferentes, comparten algún tipo de identidad, circunstancia o fenómeno que las relaciona entre sí. Se trata de una estrategia empleada para intensificar la validez o la generalización de los resultados (Merriam, 1988), aunque no ha de ser confundida con la generalización estadística.

Seleccionamos los servicios sociales de tres municipios españoles: Culleredo (A Coruña) como caso 1; Sant Adrià de Besòs (Barcelona), que será el caso 2; y San Juan de Aznalfarache (Sevilla), caso 3. Los tres se han escogido de forma intencional, respondiendo a criterios de viabilidad operativa para la realización del estudio

(contacto a través de terceras personas, posibilidades de desplazamiento y de estancia en el campo, etc.), equilibrio y diversidad de los contextos de análisis (municipios de tamaño medio de tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña y Galicia) y relevancia para la investigación (desarrollo de programas educativos).

La existencia de elementos comunes entre los tres municipios viene dada por: su localización en el área metropolitana de contextos urbanos (A Coruña, Barcelona y Sevilla); el tamaño intermedio (con una población entre 20.000 y 35.000 habitantes); la presencia de educadores sociales en plantilla y contratados por programas y la existencia de datos socioeconómicos comunes (predominio del sector servicios, población joven, etc.). Los aspectos diferenciadores se refieren a: la localización geográfica en diferentes Comunidades Autónomas; el marco legal por el que se rigen los servicios sociales con sus respectivas leyes autonómicas; la distribución territorial de los términos municipales; la ubicación de las Unidades de Trabajo Social en el territorio; las prestaciones y recursos empleados en la satisfacción de las necesidades de la población, etc., dando también muestra de la diversidad estructural e institucional del sistema público de servicios sociales anteriormente mencionada.

En todo caso, nuestro trabajo, que sitúa el foco de atención en las prácticas educativas y en la labor que desempeña el educador y la educadora social en este ámbito, trasciende las singularidades de cada caso a fin de identificar y comprender las relaciones que se articulan entre la Educación Social, la intervención socioeducativa y los servicios sociales en la actualidad.

Técnicas de recogida de información

En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas: entrevista, observación, registro fotográfico, diario de campo y análisis de materiales documentales. Este trabajo se centra en los datos obtenidos a través de las entrevistas (E), las observaciones (OB) y el análisis documental (DOC).

Respecto a las entrevistas, atendiendo al grado de estandarización, se ha optado por entrevistas semiestructuradas cuyo guión de preguntas constaba de tres bloques temáticos: dimensión profesional, práctica socioeducativa y perspectiva comunitaria y trabajo en red. Específicamente, en el segundo bloque temático, del que se derivan los resultados que se mostrarán posteriormente, se pretendían definir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios: los objetivos, el tipo de intervención (individual, grupal, comunitaria), la planificación, el seguimiento y evaluación, los espacios y tiempos educativos. También, se incluyen valoraciones acerca de las

prácticas educativas (papel de la educación en los servicios sociales), contemplando las dificultades del quehacer profesional y algunas propuestas de mejora. Del conjunto de entrevistas (Gráfico 1), nos centramos exclusivamente en las realizadas a educadores y educadoras sociales que conforman un total de 14.

Gráfico 1. Entrevistas realizadas en el estudio de caso múltiple

CASOS	PERFIL PERSONA ENTREVISTADA	NÚMERO DE ENTREVISTAS
1	Educadoras sociales	2
	Pedagogas	3
	Animadoras socioculturales	2
	Psicopedagoga	1
	Jefa de servicio	1
	Representante política	1
2	Educadoras/es sociales	6
	Jefa de servicio	1
	Representante política	1
3	Educadoras/es sociales	6
	Animadoras socioculturales	2
	Monitoras de taller	2
	Representante político	1
	Jefa de servicio	1
Número total de entrevistas realizadas: 30		

La selección de las actividades socioeducativas observadas se llevó a cabo durante el trabajo de campo, teniendo en cuenta la disponibilidad de los profesionales y la aceptación de la presencia de la investigadora por parte de las personas participantes. El criterio empleado para la selección de las actividades se basó en el perfil educativo de las mismas, es decir, que los aspectos formativos se encontraran entre los objetivos fundamentales de la intervención. Las actividades (un total de 16) fueron registradas a través de una ficha de observación que incluía los siguientes apartados: lugar, fecha, hora de registro, nombre de la actividad, programa o proyecto en el que se inscribe, objetivos, contenidos, metodología, personas participantes, profesionales, duración de la actividad, descripción de la actividad, seguimiento y evaluación, y otros aspectos a destacar.

La utilización de la técnica de observación permitió conocer la realidad de los servicios sociales estableciendo un contacto directo con sus protagonistas, aproximarse a la vida cotidiana del contexto de indagación, sistematizar la información mediante el registro de las distintas actividades y contrastar los datos recopilados con los discursos de las entrevistas. En definitiva, observar cómo transcurrían las actuaciones educativas sin interferir en ellas ni modificarlas.

Se analizaron un conjunto de 21 documentos escritos, correspondientes a los programas que conforman los servicios sociales, en los que se detallan los principales contenidos y los resultados de la evaluación anual. Se trata de documentos técnicos que aportan información relevante para poder encuadrar el estudio y comprender algunos de los factores que están incidiendo en el desarrollo de las intervenciones socioeducativas.

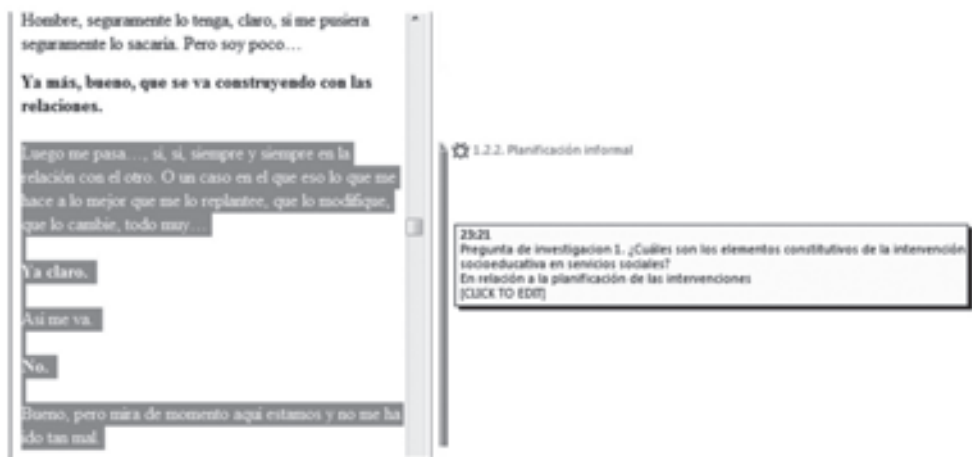
Análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos tiene un carácter continuo, estando las diferentes etapas estrechamente interrelacionadas, de modo que el investigador o investigadora a medida que avanza en el estudio puede precisar de nuevo datos o realizar algún análisis inicial antes de continuar con el proceso. En esta investigación la fase analítica se ha llevado a cabo con el auxilio del programa ATLAS.ti siguiendo varias subfases: preparación y segmentación de los datos recopilados, codificación y recuperación de la información.

Preparación y segmentación del material recopilado

Tras la preparación de los materiales recopilados, correspondientes a las entrevistas, observaciones y documentos técnicos municipales (transcripción, revisión gramatical, conversión de los documentos a formato RTF o PDF, etc.) que conforman los documentos primarios del estudio, se procedió a la reducción de los datos mediante la segmentación de los fragmentos relevantes de tales documentos. Con este propósito se crearon citas textuales libres (Gráfico 2), estrategia que consiste en segmentar de manera rápida los fragmentos que nos sugiere el dato primario, a los cuales asociamos comentarios en los que se especifica la posible pregunta de investigación a la que podrá dar respuesta tal segmento del texto.

Gráfico 2. Ejemplo de creación de cita textual y relación con pregunta de investigación



Codificación

En el proceso analítico se han combinado las estrategias de codificación descriptiva, simultánea y holística (Saldaña, 2009) a fin de captar las ideas fundamentales, atendiendo al propósito del estudio, a los objetivos, al marco conceptual y a las preguntas de investigación. Tales estrategias han contribuido a obtener nuevos hallazgos y conexiones para comprender con un mayor nivel de profundidad el objeto de estudio, desde un enfoque descriptivo-interpretativo.

Para la codificación de los datos se partió de una lista provisional construida *a priori* de 154 códigos –que finalmente fueron reducidos a 91–, organizada en base a tres tópicos fundamentales: intervención socioeducativa, perfil profesional y dimensión socioeducativa de los servicios sociales. La emergencia y creación de códigos nuevos resultó fundamental para evitar “forzar” los datos y realizar una interpretación más ajustada a las necesidades y posibilidades del estudio, incorporando conceptos que no habían sido integrados en el sistema inicial (por ejemplo: códigos referidos a la filosofía del trabajo en equipo y a la función de tramitación y gestión administrativa) y eliminando otros que ya no resultaban de interés para el análisis de los datos disponibles (entre ellos, el conocimiento de la legislación como competencia del educador o educadora social).

Gráfico 3. Ejemplo de memorando creado durante el proceso de codificación

Tramitación de prestaciones y gestión administrativa	Analítico
Valoración trabajo en equipo	Analítico
Valoraciones investigadora	Analítico
Visitas a domicilio	Analítico
Vínculo profesional-persona	Analítico

El código denominado "tramitación y seguimiento" lo he modificado denominándolo "tramitación de prestaciones y gestión administrativa" por considerarlo más adecuado al poder incluir también las tareas de gestión económica relacionadas con la intervención.

Asimismo, durante el proceso de codificación se crearon memorandos (Gráfico 3) ligados a los códigos, tanto de tipo analítico, en los que se explicaban las decisiones tomadas durante el proceso de codificación, como de tipo conceptual, haciendo referencia a la aparición de nuevos conceptos y definiendo o redefiniendo aquellos que ya habían sido incorporados al análisis.

La recuperación de la información

La recuperación de la información para la interpretación de los datos y la elaboración del informe de investigación ha sido realizada mediante la obtención de un listado general del conjunto de citas asociadas a cada código y a través de la herramienta de consulta *QueryTool* del programa ATLAS.ti, que posibilita conocer la concurrencia de citas de varios códigos a través de los operadores siguientes: booleanos (permiten combinaciones de palabras clave de acuerdo a un conjunto de operaciones) y de proximidad (analizan relaciones espaciales de distancia, solapamiento o concurrencia entre los segmentos de datos codificados). Estos procedimientos facilitaron la recuperación de información pero en sí mismos no agotaron las posibilidades de los datos, estableciéndose relaciones significativas entre aquellos códigos y categorías relevantes para el propósito y el referencial teórico del estudio.

RESULTADOS

La información recogida en los resultados se estructura de acuerdo con el objetivo general y las preguntas de investigación. Siguiendo el estudio de casos, se presentan las principales características de las intervenciones socioeducativas que contribuyen a la superación de las perspectivas asistenciales y se hace referencia a la tarea pedagógica llevada a cabo por el educador y la educadora social en este contexto de actuación profesional.

Características de las prácticas educativas en los servicios sociales

En este apartado, se presentan los resultados del análisis comparativo de casos referidos a las actuaciones educativas llevadas a cabo por los educadores y las educadoras sociales de los tres municipios estudiados.

Entre la universalidad y la focalización: un reto persistente en los servicios sociales

Las actuaciones educativas en los servicios sociales comunitarios analizados se definen por su tendencia universalista, utilizando diferentes mecanismos de información y sensibilización comunitaria que posibilitan hacer efectivo este derecho ciudadano, ampliando la población tradicionalmente atendida.

De forma destacada, en los casos 1 y 3, se realizan esfuerzos importantes en la línea de información y sensibilización comunitaria utilizando múltiples medios (gráficos, radiofónicos, digitales, etc.) para acercar las iniciativas de los servicios sociales al conjunto de la ciudadanía. En este sentido, sobresalen los mecanismos de información utilizados en el caso 1, que cuenta con un servicio específico de información social que es considerado *el gabinete de prensa de los servicios sociales* (OB16: 16:9), en el que se *utilizan un amplio abanico de medios: gráficos, audiovisuales, radiofónicos, medios de comunicación, páginas web...en definitiva, todos aquellos mecanismos que permitan el acercamiento de información por los canales más habituales u otros más innovadores* (DOC18: 18:31).

Entre los medios utilizados para la transmisión de la información acerca de los servicios sociales destaca por su carácter educativo y de divulgación el programa radiofónico de periodicidad semanal llamado “Desta xeira...tempo de benestar”, que *cumple una función muy importante de información y formación de la población* (OB15: 15:5). Bajo este modo de proceder, se pretende extender la visión de unos servicios sociales para todos, facilitando a la ciudadanía el acceso a la información e impulsando la participación comunitaria.

Sin embargo, haciendo referencia a la tradicional segmentación por sectores para la organización de las intervenciones sociales (mayores, menores, inmigrantes, etc.), destaca la vigencia de una visión reduccionista de la labor del educador y la educadora social (casos 2 y 3) centrada, casi de forma única, en la atención educativa a la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión. Situación a la que ya hacía referencia Bueno (1991) décadas atrás, indicando que la figura del educador aparece vinculada con las tareas de actuación con menores, juventud e intervención familiar.

En este sentido, continúan primando las intervenciones de contención y “parqueo” dirigidas al control social de determinados colectivos, especialmente en zo-

nas municipales donde habita población con múltiples necesidades (económicas, formativas, etc.) y en situaciones prolongadas de pobreza:

“El trabajo que hacemos es parchear principalmente [enfatisa]. Mira con el tema del empleo, de la vivienda, y de todos los recursos económicos que la gente necesita..., estamos parcheando porque no estamos dándole solución a esas familias” (E45: 45:52).

Este tipo de prácticas generan dificultades para establecer perspectivas de futuro, situando a las personas en un escenario de dependencia institucional, que parece conducir al profesional a un “*sobresostenimiento*” de los casos más complejos ante la falta de alternativas.

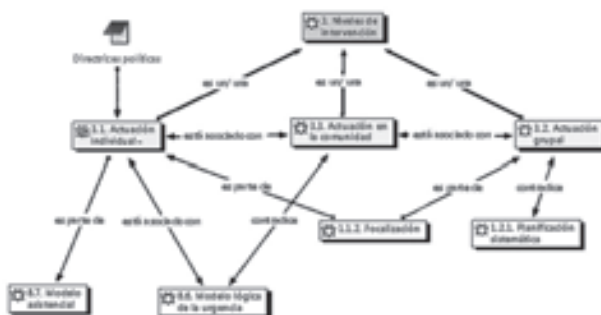
Los niveles de intervención: de la acción individual a la comunitaria

Respecto a los niveles clásicos de intervención (individual, grupal y comunitario), cabe señalar que las actuaciones educativas en los servicios sociales estudiados se realizan en los tres niveles; predominando las de carácter individual y grupal.

Según los datos obtenidos en nuestra investigación, las actuaciones individualizadas se llevan a cabo mayoritariamente en programas de intervención socioeducativa con familias, cuando se detectan problemáticas graves que exigen una atención particular o acompañamientos específicos por parte del educador o educadora social a uno o varios miembros de la unidad familiar. No obstante, este nivel de intervención es rechazado cuando se vincula a un “método pasivo” de organización de los servicios sociales, basado “en la recepción y que estaría muy lejos de un trabajo preventivo y de una concienciación de la comunidad como coparticipadora en la búsqueda de soluciones para los miembros necesitados de la misma” (Romans, 2000, p. 155). En consecuencia, la atención individualizada no puede ser aislada del contexto (Gráfico 4).

Por su parte, el trabajo educativo en la comunidad presenta diferentes grados de desarrollo: de un lado, se encuentran aquellas iniciativas orientadas a la difusión de información y sensibilización ciudadana; de otro, se distinguen las actuaciones llevadas a cabo en coordinación con otros recursos del territorio y que tienen un impacto mayor. No obstante, en los datos obtenidos en el estudio, se manifiesta el carácter puntual de este segundo tipo de coordinaciones, presentándose la acción comunitaria como un horizonte a alcanzar a largo plazo frente a la presión actual que generan los casos urgentes:

Gráfico 4. Ejemplo del análisis de los niveles de intervención socioeducativa (caso 2)



“Tenemos claro que en un momento como este a la gente no se le puede decir ‘no, espérese, que vamos a hacer ahora aquí un proyecto fantástico donde toda su situación la vamos a contemplar’” (E28: 28:61).

A pesar de que en sus discursos las educadoras y educadores sociales realzan el valor de la acción comunitaria y que este perfil profesional se considera específicamente orientado a la misma (*todo lo que es la visión comunitaria es lo que nosotros realmente aportamos al equipo*, E38: 38: 210), se detectan importantes limitaciones (técnicas, políticas, etc.) para la puesta en marcha de intervenciones comunitarias en el ámbito local.

Los espacios de la intervención socioeducativa: ¿dónde actúa el educador y la educadora social?

Otro componente que ha sido objeto de análisis en esta investigación, son los espacios o contextos en los que se llevan a cabo las actividades y propuestas educativas, destacando la tendencia descentralizadora como un principio básico para la organización del sistema de servicios sociales, tal y como recoge la legislación vigente. Desde esta perspectiva, se considera que el perfil profesional del educador social ha de promover la *proximidad activa* (Aguilar y Llobet, 2010); es decir, la puesta en marcha de métodos que acerquen los recursos a la ciudadanía, superando así la tradicional permanencia del profesional en el centro de servicios sociales aguardando la llegada de potenciales usuarios.

Sin embargo, las oportunidades de acceso a las prestaciones sociales se ven limitadas cuando todas las Unidades de Trabajo Social se concentran en los mismos lugares de los núcleos urbanos municipales; una cuestión que, en los servicios so-

ciales estudiados (caso 3), se asocia al hecho de que “la organización de los servicios sociales, tanto comunitarios como especializados, y su zonificación, no es un tema del todo resuelto en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (Cordero y Ventura, 2007, p. 175), requiriendo un mayor despliegue normativo. Esta situación no sólo afecta a municipios de esta Comunidad Autónoma sino también a otros contextos del territorio español (casos 1 y 2), que cuentan con uno o varios centros de servicios sociales ubicados –generalmente– en el núcleo urbano o la zona administrativa que abarca el término municipal.

En la investigación llevada a cabo, la materialización de las actuaciones educativas tiene lugar en tres escenarios fundamentales (Gráfico 5): el centro de servicios sociales, los domicilios familiares y la calle o medio abierto. No obstante, el despacho del educador o educadora social (centro de servicios sociales), continúa siendo el espacio privilegiado de intervención, como consecuencia de la alta presión asistencial y las múltiples tareas de gestión que genera el trabajo individualizado, así como por la orientación de las directrices políticas que apuntan más hacia la atención inmediata de las necesidades de los sujetos que hacia intervenciones socioeducativas en el medio abierto.

No ha de obviarse que mientras el despacho constituye un espacio de seguridad y confort para los educadores, también es entendido como un lugar de poder y control de la Administración que genera un cierto recelo en algunas de las personas participantes, especialmente entre los grupos de jóvenes.

La tarea pedagógica o función educativa del educador y la educadora social

La tarea pedagógica del educador y la educadora social, también denominada función educativa, se concreta en el diseño, ejecución y evaluación de los programas, destacando las labores de seguimiento de las intervenciones y de acompañamiento educativo. Con todo, se constata un insuficiente reconocimiento de la función educativa como la especificidad principal del desempeño profesional de las educadoras y educadores sociales en servicios sociales, debido a factores como los siguientes: las dificultades para delimitar el tipo de tareas asociadas a esta función (“de educación todo el mundo sabe”); los profesionales que deben llevarlas a cabo (confusión de roles, precarización de las contrataciones, etc.); y el notable incremento de tareas burocráticas que desvirtúan esta función básica de los educadores y educadoras sociales.

En concreto, en el caso 1, los discursos de las profesionales apuntan a la necesidad de dignificar las funciones educativas que desarrollan específicamente los pedagogos y los educadores sociales, quienes cuentan con una formación propia y con

Gráfico 5: Matriz comparativa: espacios de intervención²

ADECUACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?				
ESPACIOS	TIPO DE ESPACIO	CASO 1	CASO 2	CASO 3
	Despacho	Información y asesoramiento	Información y asesoramiento	Información y asesoramiento
		Primacía por falta de tiempo y exceso de tareas	Primacía por falta de tiempo y exceso de tareas. Consonancia con las directrices políticas	
		Espacio de control	Espacio de control	
		El despacho continua siendo el espacio prioritario de intervención	El despacho continua siendo el espacio prioritario de intervención	El despacho no es el espacio prioritario de intervención
	Domicilio	Intervención educativa con familias	Intervención educativa con familias	Intervención educativa con familias
				Recelo y desconfianza por parte de las familias
	Calle	Intervención educativa con adolescentes	Intervención educativa con adolescentes	Intervención educativa con colectivos diversos
		Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales	Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales	Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales
		Falta de reconocimiento del trabajo de calle por parte de la ciudadanía		

2. Sin sombreado: fortaleza; sombreado: debilidad

las competencias necesarias para poder desarrollarlas bajo las garantías de calidad que avalan la existencia de profesiones reconocidas específicamente para esta labor.

A esta situación, las educadoras y los educadores sociales del segundo caso estudiado, añaden el hecho de que las formas actuales de organización de los servicios sociales dificultan el desarrollo del enfoque educativo, al centrarse las actuaciones de forma prioritaria en el “dar” y “recibir”, fruto de la cosificación y la inadecuada gestión de las prestaciones sociales:

“Creo que cada vez la educación social se está convirtiendo más, o nos demandan más desde la Administración que se convierta en un tema burocrático, en meros tramitadores de servicios y que la tarea educativa cada vez cuesta más implementarla porque ninguno le ve valor, ¿no? Los políticos no nos demandan eso” (E26: 26:27).

Situación con la que también concuerdan los educadores y educadoras del tercer caso analizado, indicando que la función educativa no está suficientemente consolidada, dado que la perspectiva asistencialista –tal como se ha venido indicando– continúa teniendo una fuerte presencia, considerándose el trabajo educativo una meta de futuro (no una realidad presente) hacia la cual se ha de encaminar el desarrollo de los servicios sociales comunitarios:

“El matiz asistencial es una cosa que tiene aquí porque además es una realidad y porque la gente quiere una cosa inmediata, y yo creo que el tema educativo es lo que todo el mundo quiere pero lo más difícil de conseguir” (E38: 38:214).

Ante este panorama, se abren importantes retos para los servicios sociales que, en coordinación con otros recursos y entidades del territorio, han de encontrar en la educación una herramienta clave para la mejora de la situación vital de las personas, los grupos y sus comunidades de referencia.

DISCUSIÓN

En relación a las prácticas educativas, los resultados obtenidos permiten afirmar que a pesar de las mejoras introducidas en los mecanismos de información y difusión de las iniciativas educativas que se desarrollan en los servicios sociales, continúan existiendo importantes dificultades para garantizar el acceso de toda la población a dichos servicios. En este sentido, emerge la necesidad de potenciar los lazos de solidaridad necesarios (Montagut, 2000) que permitan a aquellas personas que

han quedado “al margen” el acceso a los recursos de la comunidad en igualdad de condiciones. A tal fin resulta indispensable articular las medidas necesarias para minimizar la tradicional dicotomía entre la universalización y la focalización de las políticas sociales, tensión que ha perdurado hasta nuestros días.

En cuanto a los niveles de intervención analizados en nuestro estudio (individual, grupal y comunitario), coincidimos con Pastor (2009, p. 281), en afirmar que en las políticas sociales municipales “subyace la consideración del papel de los ciudadanos como meros usuarios, consumidores, clientes, receptores o destinatarios de servicios y no como ciudadanos, como actores políticos capaces de intervenir e influir en la gestión de los asuntos y las políticas públicas”. Una situación que se ve acentuada por la disminución de experiencias comunitarias que aborden de modo reticular el bienestar social, aunando el potencial de los diversos agentes sociales en la transformación de las realidades cotidianas.

De manera específica, se identifican dificultades de diverso tipo:

- De carácter técnico: aunque las metas de las educadoras y los educadores sociales se orientan hacia el trabajo comunitario, se aprecia un cierto inmovilismo y desesperanza en el colectivo profesional, derivado de la extendida “cultura de la queja”. Si bien hay múltiples factores externos que limitan el desarrollo de las acciones comunitarias, la responsabilidad profesional en la promoción de las mismas es inexcusable.
- De carácter político: las directrices institucionales en los Departamentos de Bienestar Social continúan orientándose más hacia el trabajo individual y grupal que a la acción comunitaria. La atención inmediata de la población y la búsqueda de soluciones a corto plazo es la demanda más visible y ajustada a los periodos legislativos de la Administración Local (Jaraíz, 2012).

Del análisis de los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas, se infiere que la diversificación de los espacios de actuación profesional constituye un factor indispensable para su adecuado desarrollo, por cuanto:

- abre nuevas oportunidades de acercamiento de la población a los servicios públicos;
- posibilita superar la imagen negativa usualmente asociada a los servicios sociales;
- permite conocer a las personas en los contextos de vida cotidiana.

Además, el éxito de las acciones socioeducativas dependerá de que “los lugares en los que se recibe a los ciudadanos que acuden a los servicios sociales municipales

tengan cuando menos el mínimo de habitabilidad y confort de cualquier otro servicio municipal, y condiciones que permitan confidencialidad” (Brezmes, 2009, p. 62). Que esto suceda facilitará el transcurso de la intervención educativa, desde su inicio hasta su finalización.

Por último, el interés por la búsqueda de soluciones rápidas a los problemas está generando un estilo de educador social “apagafuegos” cuyas actuaciones de carácter reactivo, relegan las tareas pedagógicas propias de la profesión a un segundo plano. La función educativa –desdibujada por las múltiples áreas que ocupan el quehacer profesional– ha de contar con una delimitación más precisa y con un reconocimiento más explícito por parte de las Administraciones Públicas. En la misma línea, las aproximaciones realizadas por Moyano (2012) apuntan a un cierto vaciamiento de la función educativa como eje del trabajo del educador social, pese a que el ejercicio de ésta supone un elemento distintivo frente a otras profesiones del campo social.

Décadas atrás, Lascorz y Cañas (1996) nos advertían ya de este hecho, al indicar que en los servicios sociales públicos la parcela educativa estaba (y continúa estando) en un segundo plano; dado que las instituciones contratantes priman las funciones que reportan resultados más inmediatos y visibles, relacionados con la prestación de servicios asistenciales, el mantenimiento del orden social, etc. Este aspecto deberá ser reconsiderado si verdaderamente se busca el cambio o transformación de las realidades sociales mediante planteamientos y estrategias de corte educativo, definidas por su racionalidad técnica, el posicionamiento ético y la adopción de líneas políticas orientadas a la justicia social.

En síntesis, y con los argumentos presentados, se puede afirmar que la dimensión socioeducativa precisa de una mayor concreción en los servicios sociales comunitarios y de un compromiso decidido por parte de los poderes públicos que aminore las diferencias entre lo que la Educación Social dice ser y aquello que hacen quienes se dedican a ello en este escenario. El reconocimiento de los derechos básicos de la ciudadanía a través del sistema público de los servicios sociales convoca de nuevo a la Educación Social, que no puede permanecer indiferente ante los efectos negativos que las circunstancias socioeconómicas están provocando en la vida de las personas. Hoy sabemos que, a pesar de las tendencias universalistas emprendidas en los servicios sociales desde los años ochenta, el reconocimiento de su carácter igualitario continúa siendo un desafío; de ahí la necesidad de abrir nuevas vías de indagación teórica y empírica que permitan reforzar el carácter relacional y educativo de tales servicios.

Fecha de recepción del original: 2 de octubre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 30 de septiembre de 2014

REFERENCIAS

- Aguilar, M. y Llobet, M. (2010). Servicios sociales: integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación. *Cuadernos Europeos*, 8, 117-128.
- Bas, E., Pérez de Guzmán, V. y Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Brezmes, M. J. (2009). *Propuesta para la configuración de un modelo actualizado de Servicios Sociales Municipales* [archivo PDF]. FEMP, Ministerio de Sanidad y Política Social. Extraído el 10 de marzo de 2014, de http://www.femp.es/files/566-894-archivo/nuevos_servicios_sociales_libro.pdf
- Bueno, J. R. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Popular.
- Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- Cordero, G. y Ventura, J. (2007). Servicios sociales y organización territorial en Andalucía. Su concreción en la provincia de Sevilla. En F. J. Antón Burgos y S. Sánchez Moral (Eds.), *Comercio, Servicios y Transporte: Patrones de una Sociedad Avanzada* (pp. 175-184). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FOESSA (2014). *Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social* [archivo PDF]. Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA. Extraído el 9 de abril de 2014, de http://www.foessa.es/publicaciones_download.aspx?Id=4834
- García Herrero, G., Barriga, L., Ramírez, J. M. y Santos, J. (2013). *Índice de desarrollo de los servicios sociales 2013* [archivo PDF]. Madrid: Asociación Estatal de directores y gerentes en servicios sociales. Extraído el 8 de abril de 2014, de <http://www.directoressociales.com/images/documentos/idec%2007.06.2013.pdf>
- Gómez Serra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Intermon Oxfam (2012). *Crisis, desigualdad y pobreza. Aprendizajes desde el mundo en desarrollo ante los recortes sociales en España* [archivo PDF]. Extraído el 8 de abril de 2014, de http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe_IO_Crisis_desigualdad_y_pobreza_300113.pdf
- Jaraíz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas Española, Fundación FOESSA.

- Lascorz, A. y Cañas, P. (1996). Educación social y servicios sociales. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.). *El desafío de la Educación Social* (pp. 159-174). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montagut, T. (2000). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Navarro, S. (2009). *Model de Serveis Socials Bàsics. Una aposta per repensar i millorar l'Acció Social territorial desde l'Administració Local*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Pastor, E. (2009). *Participación ciudadana y gestión de las políticas sociales municipales*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Romans, M., Petrus A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Subirats, J. (Dir.) (2007). *Los servicios sociales de atención primaria ante el cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Villa, A. (Coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.